

Компетентностный подход к образованию: социологическая концептуализация сквозь призму диспозиционной теории

Ирина Нечитайло, Харьковский национальный университет внутренних дел

Оксана Борюшкіна, Харьковский национальный аграрный университет имени В.В. Докучаева

Статья посвящена проблематике компетентностного подхода к реализации образовательного процесса и оценке его результатов. Отмечается, что в современной науке имеет место концептуальная рассогласованность относительно смысла понятия компетентности, что ведет к непониманию, «что именно» и «как именно» нужно формировать в системе образования и в образовательном процессе. Подчеркивается актуальность поиска достаточных теоретико-методологических оснований для полноценной научной (в т. ч. социологической) концептуализации понятия компетентности. В качестве таковых предлагается рассматривать диспозиционную теорию и концепцию В. Ядова. Таким образом, цель статьи состоит в социологической концептуализации компетентности и компетентностного подхода к образованию, сквозь призму диспозиционной теории. Для достижения поставленной цели анализируются различные дефиниции понятия компетентности. Подчеркивается важность мотивационной составляющей компетентности, которая, на основе ценностно-смыслового толкования, определяет заинтересованность определенным знанием и готовность к его практическому применению. Делается акцент на том, что мотивы являются базовым структурным элементом, как компетентности, так и диспозиции. Данный тезис становится исходным пунктом для выстраивания автором концептуальных взаимосвязей между компетентностью и определенными личностными диспозициями. Обосновывается целесообразность рассмотрения компетентностного подхода сквозь призму диспозиционной теории, что открывает перспективы для выработки релевантных инструментов измерения компетентностей. Доказывается, что концепция диспозиционной (само) регуляции В. Ядова обладает достаточной объясняющей силой, чтобы послужить теоретико-методологическим базисом для налаживания процесса формирования и развития компетентностей в системе образования путем создания специальных образовательных условий, организации образовательного пространства образовательного учреждения. Делается вывод о том, что взгляд на компетентностный подход сквозь призму диспозиционной теории, выведение логических взаимосвязей между компетентностями и диспозициями, позволяет рассматривать первые как составляющие габитуса.

Ключові слова: габитус, диспозиція, диспозиційна концепція В. Ядова, диспозиційна теорія, компетентність, компетентнісний підхід, компетенція, освіта, освітня практика

Competence-based approach to education: sociological conceptualization through the prism of dispositional theory

Iryna Nechitailo, Kharkiv National University of Internal Affairs

Oksana Boriushkina, Kharkiv National Agrarian University named after V.V. Dokuchaev

The article is devoted to the problems of the competency-based approach to the implementation of the educational process and the evaluation of its results. It is noted that in modern science there is a conceptual inconsistency regarding the meaning of the competence concept, which leads to a misunderstanding of “what exactly” and “how exactly” should be formed in the educational system and in the educational process. The relevance of the search for sufficient theoretical and methodological foundations for a full-fledged scientific (including sociological) conceptualization of the concept of competence is emphasized. As such, it is proposed to consider the disposition theory and V. Yadov’s conception. Thus, the purpose of the

article is to sociological conceptualization of competence and the competence-based approach to education, through the prism of dispositional theory. To achieve this goal, various interpretations of the competence concept are analyzed. The importance of the motivational component of competence is emphasized, which, on the basis of the value-semantic interpretation, determines the interest in certain knowledge and readiness for its practical application. Emphasis is placed on the fact that motives are the basic structural element of both competence and disposition. This becomes the starting point for the author to build a conceptual relationship between competence and certain personal dispositions. The expediency of considering the competency-based approach through the prism of dispositional theory is substantiated, which opens up prospects for the development of relevant tools for measuring competencies. It is proved that the V. Yadov's conception of dispositional (self)regulation has sufficient explanatory power to serve as a theoretical and methodological basis for establishing the process of formation and development of competencies in the education system by creating special educational conditions, organizing the education space and the environment of the education institution. It is concluded that the consideration of the competence approach through the prism of dispositional theory, the derivation of logical relationships between competencies and dispositions, allows us to consider the former as components of habitus.

Keywords: *habitus, disposition, V. Yadov's disposition conception, disposition theory, competence, competency-based approach, education, educational practice*

Компетентнісний підхід до освіти: соціологічна концептуалізація крізь призму диспозиційної теорії

Ірина Нечитайло, Харківський національний університет внутрішніх справ

Оксана Борюшкіна, Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва

Статтю присвячено проблематиці компетентнісного підходу до реалізації освітнього процесу і оцінці його результатів. Зазначається, що в сучасній науці має місце концептуальна неузгодженість щодо змісту поняття компетентності, яка веде до нерозуміння, «що саме» і «як саме» потрібно формувати в системі освіти і в освітньому процесі. Підкреслюється актуальність пошуку достатніх теоретико-методологічних підстав для повноцінної наукової (зокрема, соціологічної) концептуалізації поняття компетентності. Серед таких пропонується розглядати диспозиційну теорію і концепцію В. Ядова. Таким чином, мета статті полягає в соціологічній концептуалізації компетентності та компетентнісного підходу до освіти, крізь призму диспозиційної теорії. Для досягнення поставленої мети аналізуються різні дефініції поняття компетентності. Наголошується на важливості мотиваційної складової компетентності, яка, на основі ціннісно-сміслового тлумачення, визначає зацікавленість певним знанням і готовність до його практичного застосування. Робиться акцент на тому, що мотиви є базовим структурним елементом як компетентності, так і диспозиції. Цей тезис стає вихідним пунктом для вибудовування автором концептуальних взаємозв'язків між компетентністю і певними особистісними диспозиціями. Обґрунтовується доцільність розгляду компетентнісного підходу крізь призму диспозиційної теорії, що відкриває перспективи для вироблення релевантних інструментів вимірювання компетентностей. Доводиться, що концепція диспозиційної (само)регуляції В. Ядова має достатню пояснюючу силу, щоб слугувати теоретико-методологічним базисом для налагодження процесу формування і розвитку компетентностей у системі освіти шляхом створення спеціальних освітніх умов, організації освітнього простору закладу освіти. Робиться висновок стосовно того, що погляд на компетентнісний підхід крізь призму диспозиційної теорії, виведення логічних взаємозв'язків між компетентностями і диспозиціями, дозволяє розглядати перші як складові габітусу.

Ключевые слова: *габітус, диспозиція, диспозиційна концепція В. Ядова, диспозиційна теорія, компетентність, компетентнісний підхід, компетенція, освіта, освітня практика*

Введение

Компетентностный подход представляет собой один из наиболее популярных и распространенных в мире подходов к реализации образовательного процесса и определению его результатов. Страны Западной Европы и Америки начали применять данный подход значительно раньше, чем Украина. Мы же сейчас находимся на пике его практической имплементации, в то время как в странах, в которых он реализуется почти полвека, с каждым годом нарастает его критика, связанная, прежде всего, с невозможностью объективно оценить, отследить, измерить степень сформированности тех или иных компетенций (Gervais, 2016, p. 100; Lassnigg, 2015). На наш взгляд, это проблема не столько «невозможности», сколько отсутствия релевантных методик измерения. Поиск и разработка таких методик во многом зависит от степени научной проработанности и эмпирической операционализации понятия «компетентность».

Проблематика компетентностного подхода является междисциплинарной и активно исследуется представителями различных наук. К числу отечественных и зарубежных ученых, посвятивших свои научные труды развитию представлений о компетентностном подходе, раскрытию перспективных направлений его реализации, а также поиску методов измерения компетентностей, следует отнести В. Байденко (2005), М. Бершадскую (2019), Л. Богачева (2012), Н. Глебову (2018), Л. Гуцан (2018), И. Зимнюю (2004; 2008), Н. Иваненко, Е. Кондратьева, Т. Кореньюгина, Е. Ксенофонтова (2014), В. Кузнецова, А. Петрова (2005), Н. Пехова, Г. Резника (2011), А. Ручку (2017), В. Сенашеенко (2010), А. Серову, М. Федулову (2008), В. Хорешмана (2017), С. Чемезова, Е. Чепуренко, А. Черноморову, Л. Щербакова (2015), В. Юнчик (2013) и др. На фоне того, что в отечественной образовательной и научной практике компетентностный подход реализуется и тщательно исследуется на протяжении последних 20 лет, наблюдается концептуальная несогласованность в смыслах, которые закладываются в понятие компетентности. Непонимание сущности этого понятия ведет к непониманию, «что именно» и «как именно» необходимо формировать в системе образования и в образовательном процессе, в том

числе и на каждом образовательном уровне. Актуализируется необходимость поиска достаточных теоретико-методологических оснований для полноценной научной (в том числе, социологической) концептуализации понятия компетентности. В этой статье в качестве одного из таких оснований будет рассмотрена диспозиционная концепция В. Ядова.

Цель данной статьи состоит в социологической концептуализации компетентности и компетентностного подхода к образованию сквозь призму диспозиционной теории.

Результаты исследования

Родиной компетентностного подхода считается Северная Америка, а его основателем – американский лингвист Н. Хомский. Довольно быстро этот подход получил распространение в большинстве стран Западной Европы, где он активно внедрялся с конца 1960-х – начала 1970-х гг. В Украине компетентностный подход эпизодически применялся с конца 1980-х гг. Его внедрение в образовательную практику переходит к активной стадии после присоединения Украины к Болонскому процессу в 2003 г. На сегодняшний день компетентностный подход в полной мере не реализуется современными отечественными учебными заведениями, несмотря на все его преимущества. Основной причиной этого является не(до)понимание его результатов, что отчасти обусловлено неопределенностью на уровне дефиниций. Так, анализ специальной научной литературы показывает, что весьма проблематичным представляется четкое смысловое разграничение таких терминов, как «компетентность» и «компетенция».

Дело в том, что в странах, в которых компетентностный подход зародился, употребляется только один термин – *competence*, что снимает проблему терминологической неопределенности. В современной отечественной, как и ближнего зарубежья, научной литературе нередко можно встретить взаимозамещение понятий – когда термины «компетентность» и «компетенция» используются как синонимы, или разными авторами разграничиваются прямо противоположным образом.

Наиболее типичными являются следующие определения компетентности:

– наличие знаний и опыта, необходимых

для эффективной деятельности в определенной предметной области;

- качество человека, который обладает всесторонними знаниями в определенной области;

- способность к осуществлению определенного социального (взаимо)действия, квалификационная характеристика индивида во время его включения в определенную деятельность;

- потенциальная готовность решать задачи «со знанием дела»; включает в себя содержательный (знания) и процессуальный (умения) компоненты и предполагает понимание сущности проблемы и умение ее решать;

- результат постоянного обновления знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях.

На наш взгляд, наиболее точное и полное определение компетентности, которое синтезирует основные идеи всех приведенных выше трактовок, предложено в действующем законе Украины «Об образовании», где компетентность определяется как «динамическая комбинация знаний, умений, навыков, способов мышления, взглядов, ценностей, других личных качеств, которая определяет способность человека успешно социализироваться, осуществлять профессиональную и/или дальнейшую учебную деятельность» (Закон України «Про освіту», 2020).

Достаточно интересной и заслуживающей внимания с точки зрения эмпирической операционализации компетентности, представляется точка зрения зарубежного исследователя М. Чошанова, который рассматривает компетентность как совокупность четырех признаков: 1) мобильность и оперативность знаний; 2) гибкость метода – как умение применять тот или иной метод, наиболее уместный в определенных условиях и в определенное время; 3) критичность мышления как способность выбирать среди множества решений наиболее оптимальное, умение аргументированно опровергать ложные решения и ставить под сомнение неэффективные (Чошанов, 1997, с. 25). Ученый выделяет такие маркеры компетентности: уровень усвоения знаний и умений (качество знаний и умений); диапазон знаний и умений; способность решать специальные

задачи; способность рационально организовывать и планировать свою работу; способность использовать знания в нестандартных ситуациях (быстро адаптироваться к изменениям и т. д.) (Чошанов, 1997, с. 27).

Что касается термина «компетенция», то типичными являются следующие его трактовки:

- базовое качество индивидуума, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественной продуктивной деятельности;

- личностная способность специалиста (сотрудника) решать определенные профессиональные задачи;

- формально описанные требования к личностным, профессиональным и другим качествам сотрудников компании, организации и т. п.;

- круг вопросов и явлений, в которых данное лицо является экспертом;

- способность устанавливать связи между знанием и ситуацией, определять процедуру, которая является наиболее приемлемой для разрешения конкретной проблемы.

Как видим, приведенные выше перечни типичных трактовок компетентности и компетенции весьма близки по своему содержанию. В. Метаева объясняет эту ситуацию тем, что оба термина являются взаимообусловленными: человек не может быть компетентным, не обладая набором соответствующих компетенций (Метаева, 2006, с. 58).

А. Хуторской разграничивает понятия «компетенция» и «компетентность» как «общее» и «индивидуальное». Он пишет: «Компетенция означает «круг вопросов», в которых человек хорошо осведомлен. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, что позволяет ему обоснованно судить об отрасли и эффективно действовать в ней... Компетентность – обладание человеком соответствующей компетенцией, которая, в свою очередь, включает и его личностное отношение к предмету деятельности...» (Хуторской, 2002, с. 60).

Как отмечает В. Шадриков, «компетенция не относится к индивиду как субъекту деятельности, а имеет отношение к кругу вопросов, связанных с определенной деятельностью. Компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью.

Зато компетентности привязаны к субъекту деятельности. Они являются приобретением личности, благодаря чему она может решать конкретные задачи» (Шадриков, 2007, с. 10).

Исходя из вышеизложенного, определим компетенцию как один из параметров социальной роли, который в личностном плане проявляется, как компетентность, то есть способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями.

С социологической точки зрения, как совершенно справедливо отмечает украинский ученый А. Ручка, «компетентность – это не только характеристика отдельного человека, она актуальна также для социальных организаций и объединений... Понятие компетентности считается особенно плодотворным при изучении взаимодействия как отдельных людей и организаций, так и организаций и общества в целом...» (Ручка, 2017, с. 266). Согласимся с мнением А. Ручки относительно того, что компетентность не является чисто профессиональной характеристикой, она включает в себя целый комплекс других (непрофессиональных) компонентов: социальных, культурных, информационных, нормативно-ценностных, творческих и прочих (Ручка, 2017, с. 267). У структуре компетентности ученый выделяет три аспекта ее реализации: когнитивный (связанный со знаниями и познавательным процессом как таковым, логическим, интуитивным и креативным мышлением); мотивационный (ценностно-смысловые позиции, выступающие в качестве стандартов жизненной активности и побуждающие к определенным действиям); поведенческий (умения, навыки и квалификации, которые находят реальное проявление в эффективных действиях, направленных на достижение конкретных целей).

А. Ручка также подчеркивает, что обладание определенными (профессиональными) знаниями и способностью креативно мыслить само по себе не является непременным признаком компетентности. Тем не менее, знания являются обязательными, поскольку именно они образуют достаточное основание для выбора того или иного типа действия. В то же время, умения, навыки и квалификации только в том случае могут расцениваться как часть компетентности,

если они являются результатом эффективного использования знаний и ведут к достижению конкретных целей (Ручка, 2017, с. 268). По мнению ученого, ключевую роль играет мотивационная сторона компетентности, которая, на основе ценностно-смыслового толкования, определяет заинтересованность определенным знанием и готовность к его применению (посредством реализации умений и навыков, способностей и квалификации). Ученый уточняет: «...Это означает, что данный мотивационный аспект, который в целом является субъективной составляющей жизненной активности людей, играет сегодня, наверное, решающую роль, как в формировании, так и в реализации их компетенций...» (Ручка, 2017, с. 270).

Как известно, мотив – это побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека, в той или иной степени осознаваемое либо неосознаваемое. Любое социальное (взаимо)действие имеет внутренние и внешние основания. Мотивы, наряду с потребностями, ценностями, намерениями и т. д., принадлежат к внутренним (субъективным) основаниям. У специальной научной литературе все внутренние (субъективные) основания, определяющие поведение человека в той или иной ситуации, рассматриваются как личностные диспозиции. Наряду с этим, проводится разграничение между диспозиционной и ситуационной системами мотивации, как аналогами внутренней и внешней детерминации поведения (McLeod, 2012). Американский ученый С. Маклеод отмечает, что диспозиционная и ситуационная системы мотивации не являются независимыми. Диспозиции могут актуализироваться под влиянием ситуации и, наоборот, активация определенных диспозиций (мотивов и т. п.) приводит к изменению ситуации, точнее, ее восприятия субъектом (McLeod, 2012). Актуальное поведение индивида следует рассматривать не как реакцию на определенные внутренние или внешние стимулы, а как результат постоянного взаимодействия его диспозиций с ситуацией.

Из вышеизложенного следует, что мотивы, содержание которых обусловлено определенными ценностными ориентациями, является базовым структурным элементом,

как компетентности, так и диспозиции. Такие рассуждения натолкнули нас на мысль о возможности применения диспозиционной теории в целом и, в частности, диспозиционной концепции В. Ядова в качестве теоретико-методологической основы для более глубокой социологической проработки понятия компетентности.

Современные английские психологи Р. Вандербикен и Е. Вебер характеризуют диспозиции как стабильные свойства системы (личности и/или группы), которые определяют, как эта система будет вести себя в определенных ситуациях. Иными словами, диспозиции являются свойствами, которые относятся к типам причинных отношений между системой и ситуациями определенного типа. Таким образом, диспозиции – это «скрытые переменные» человеческого поведения. По мнению ученых, «научно-практическая важность диспозиционной теории заключается в том, что она учитывает объяснения поведения, ссылаясь на связь между системой и условиями окружающей среды» (Vanderbeeken, & Weber, 2002, p. 43).

Данный тезис усиливает концепция диспозиционной (само)регуляции поведения личности, автором которой является В. Ядов (Ядов, 1975). Ее сущность заключается в том, что в различных социальных ситуациях поведение индивида регулируют установки различного уровня. В структуре личности обязательно присутствуют диспозиции, которые определяют готовность к типичным действиям в различных ситуациях и предрасположенность к удовлетворению потребностей определенным образом. В свою очередь, диспозиции также имеют сложную структуру, которую образуют установки различного уровня от «низших», связанных с витальными потребностями личности, к «высшим» – представленным ценностными ориентациями и т. д. (Ядов, 1975, с. 100). Согласно концепции В. Ядова, диспозиции – это фиксированные в социальном опыте индивида (и/или группы) склонности к восприятию и оценке условий собственной деятельности, а также действий и поведения других индивидов и/или групп (Ядов, 1975, с. 102). Описывая механизм образования диспозиций, ученый ссылается на схему Д. Узнадзе, разработанную для объяснения возникновения первичных

установок. Диспозиции возникают, когда определенного уровня потребности «встречаются» с определенного уровня ситуацией их удовлетворения (Ядов, 1975, с. 103). В. Ядов выделяет четыре уровня диспозиций: 1) элементарные фиксированные установки, выражающие готовность к действию, ориентированному на удовлетворение витальных потребностей (в еде, тепле и т. д.); 2) ситуационные установки, формирующиеся на основе потребности в общении в обычных повседневных обстоятельствах; 3) базовые социальные установки, определяющие общую направленность интересов и деятельности; 4) ценностные ориентации, определяющие формирование жизненных целей и основных средств их достижения (высокий диспозиционный уровень) (Ядов, 1975, с. 103). При этом потребности классифицируются на основе включения личности в различные сферы социальной активности. Первая сфера реализации потребностей – это ближайшее семейное окружение. Вторая сфера – контактная (малая) социальная группа, в которой (взаимо)действует индивид. Третья сфера связана с определенной профессиональной средой, а также досугом и бытом. Четвертая сфера понимается как некий социально-классовый слой, в который индивид включается посредством усвоения соответствующих идеологических и культурных ценностей (Ядов, 1975, с. 104).

Также выстраивается иерархия ситуаций, в рамках которых индивид может действовать тем или иным образом, которые пересекаются с определенными потребностями. Ситуации структурируются по принципу продолжительности времени. Предметные, мимолетные, относительно кратковременные ситуации расположены на низшем уровне. Далее следуют ситуации группового общения, характерные для деятельности индивида в малой группе. Устойчивые условия деятельности в различных сферах труда, досуга, быта и т. д. составляют третий уровень ситуаций. Наиболее длительные и устойчивые условия деятельности свойственны самой широкой сфере жизнедеятельности личности (в рамках определенного типа общества, в его экономической, политической и идеологической системах) (Ядов, 1975,

с. 105). Диспозиция, возникает (и действует) на пересечении соответствующих уровней потребностей и ситуаций их удовлетворения. Иерархия диспозиционных образований выступает как регулятивная система по отношению к поведению личности. При этом каждый из уровней диспозиций можно соотнести с регуляцией конкретных типов деятельности. Первый уровень регулирует «поведенческие акты» – непосредственные реакции субъекта на актуальную предметную ситуацию. Целесообразность поведенческих актов вытекает из необходимости установить адекватное соответствие (равновесие) между специфическими и быстро меняющимися воздействиями внешней среды и витальными потребностями в данный момент времени. Второй уровень регулирует поступки как элементарные социально значимые «единицы» поведения. Целесообразность совершения поступка выражается в установлении соответствия между простой социальной ситуацией и социальными потребностями. Третий уровень регулирует некоторые системы поступков, образующие поведение в различных сферах деятельности, в которых человек преследует отдаленные цели, достижение которых и обеспечивается системой поступков. Четвертый уровень регулирует целостность поведения и деятельности личности. Целеполагание на этом (высшем) уровне представляет собой некий «жизненный план», важнейшими элементами которого являются отдельные жизненные цели, связанные с основными сферами социальной деятельности человека в различных областях (профессиональной, семейной жизни и др.) (Ядов, 1975, с. 105).

В каждой конкретной ситуации и в зависимости от цели ведущая роль принадлежит диспозициям определенного уровня. В момент, непосредственно предшествующий поведенческому акту, поступку или началу деятельности, вся диспозиционная система приходит в состояние актуальной готовности. При этом ведущую роль будут играть именно те уровни диспозиционной иерархии, которые соответствуют определенным потребностям и определенной ситуации (Ядов, 1975, с. 105).

Таким образом, диспозиционная теория объясняет поведение индивидов и групп,

а концепция диспозиционной (само)регуляции В. Ядова открывает возможности управления поведением с помощью направленного формирования (изменения) тех или иных диспозиций путем создания определенных условий и ситуаций. Анализ диспозиций позволяет не только объяснить, но и предсказать поведение индивидов и/или групп в определенных социальных условиях и ситуациях. Поскольку основной проблемой компетентностного подхода является довольно слабая верифицируемость результатов его применения (их «неизмеряемость»), с нашей точки зрения, именно диспозиционная теория может открыть перспективы для выработки релевантных инструментов измерения компетентностей. В свою очередь, концепция диспозиционной (само)регуляции В. Ядова имеет достаточную объяснительную силу, чтобы служить теоретико-методологическим базисом для налаживания процесса формирования и развития компетентностей в системе образования путем создания специальных условий, организации образовательного пространства и образовательной среды учебного заведения.

Компетентность – это не деятельность и, тем более, не результат деятельности. Компетентность содержит в себе потенциал этой деятельности, то есть сложившуюся склонность действовать профессионально, социально ответственно, творчески, как добропорядочный гражданин своей страны и т. п. Склонность к действию – это диспозиция. В структуру компетентности, формирующейся в системе образования, входят диспозиции третьего и четвертого уровня (согласно схеме В. Ядова), то есть базовые социальные установки, которые определяют общую направленность личности, и ценностные ориентации, которые определяют формирование жизненных целей и основных средств их достижения. Для того чтобы определенная компетентность (ученика или студента) формировалась и развивалась, необходимо создание соответствующей (способствующей ее формированию и/или развитию) ситуации (Нечитайло, 2012, с. 178). Сквозь призму концепции В. Ядова, для полноценной реализации компетентностного подхода образовательная среда и образовательное про-

странство учебного заведения призваны воспроизводить ситуации второго и третьего уровней, то есть устоявшиеся условия группового (в малых группах!) общения, а также учебной деятельности. В современной образовательной практике это находит отражение в реализации индивидуально- и проблемно-ориентированного подходов к обучению, проектной и групповой работы обучающихся.

Выводы.

Таким образом, чтобы сформировать компетентность, необходимо целенаправленно влиять на диспозиции. Чтобы влиять на диспозиции, необходимо конструировать соответствующие образовательные ситуации. Чтобы качественно измерить компетентность (степень ее сформированности) необходимо исследовать диспозиции, то есть подвергнуть анализу определенные черты личности, характеризующие ее ценностные ориентации и мотивацию, а также способы поведения в тех или иных ситуациях, в том числе, связанных с профессиональной деятельностью (но не только). Психология имеет множество методик, которые позволяют исследовать диспозиции. Их общий перечень содержит достаточно «компактные» (по количеству вопросов и процедуре анализа результатов) инструментарию, которые легко адаптировать под формат социологических опросов. В частности, мы имеем в виду следующие: методика исследования ценностных и смысловых жизненных ориентаций (разработана Дж. Крамбом, Л. Махоликом; адаптирована А. Д. Леонтьевым) и самоактуализации личности (короткий индекс самоактуализации, разработанный А. Джонсом и Р. Крэндалл); тест мотивации достижения (разработан А. Мехрабианом и модифицированный Ш. Магомед-Эминовым); методика исследования локуса контроля Дж. Роттера (которая позволяет судить о когнитивном стиле, проявляющемся в обучении, в том числе и профессиональном); методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (разработана А. Потемкиной); проективная методика «Символ жизненного успеха» (разработана авторским коллективом под руководством А. Старовойтенко) и др. Подчеркнем, что в чистом виде указанные

методики вряд ли могут быть применимы для социологического исследования диспозиций. Каждая из них требует соответствующей модификации, а также адаптации под задачи измерения компетентностей. Адаптированные же методики могут служить мониторинговыми инструментами, позволяющими отслеживать общую эффективность (точнее, динамику эффективности) реализации компетентностного подхода в учебном заведении на разных этапах обучения и/или по каждой отдельной компетентности. В этом мы видим перспективу «Социологии компетентностей», как новой актуальной отрасли социологического знания (Ручка, 2017, с. 266). Более того, взгляд на компетентностный подход сквозь призму диспозиционной теории и, в частности, концепции В. Ядова, выведение логических взаимосвязей между компетентностями и диспозициями, позволяет рассматривать первые как составляющие габитуса. Как известно, габитус – это система прочных приобретенных предрасположенностей к действию, которые в дальнейшем используются индивидом как исходные установки, порождающие конкретные социальные практики (привычные действия). Он формируется объективной окружающей средой (в том числе и образовательной), посредством усвоения обучающимися множества элементов, имплицитных в эту среду. По сути, применение компетентностного подхода в образовании обеспечивает формирование совокупности компетентностей, которые становятся частью габитуса обучающихся. Данный тезис, на наш взгляд, «вдыхает» в концепт габитуса жизненную силу. Как отмечает А. Салливан – известный критик и аналитик научного наследия П. Бурдьё – «социологическая теория габитуса П. Бурдьё значительно менее продуктивна, чем его же теория культурного капитала ... Габитус – мертвый теоретический конструкт, который не поддается процедурам эмпирической верификации и не пригоден для разрешения задач исследовательской практики» (Sullivan, 2012, p. 895). Однако, на наш взгляд, выработки релевантных инструментов измерения диспозиций и компетентностей способно обеспечить частичную верификацию и эмпирическую операционализацию габитуса.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

Бершадская М. Д., Серова А. В., Чепуренко А. Ю., Зима Е. А. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования. *Высшее образование в России*. 2019. № 2. С. 38–50. doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-38-50.

Богачева Л. С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема. *Актуальные вопросы современной педагогики* : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2556>.

Глебова Н. І. Соціальна компетентність майбутнього галузевого фахівця в соціально-суб'єктному соціологічному дискурсі. *Габітус*. 2018. Вип. 6. С. 40–45.

Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: http://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf.

Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. Москва : Государственный технологический университет, Московский институт стали и сплавов, 2008. 54 с.

Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

Ксенофонтова Е., Пехова Н. Социология компетентности и модель компетенций как области научного и практического интереса. *Вестник Московского университета*. 2014. Серия 18. № 1. С. 194–206. doi:10.24290/1029-3736-2014-0-1-194-20.

Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 57–61.

Нечитайло І. С. Поняття прихованої навчальної програми: актуалізація і концептуалізація у проблемному полі соціології освіти. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. *Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2012. № 993, Вип. 29. С. 176–180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2012_993_29_33.

Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2005. № 2. С. 54–58.

Резник Г. А., Пономаренко Ю. С. Компетентностный подход как фактор успеха будущего специалиста на рынке труда. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2011. № 8. С. 52–55.

Ручка А. О. Компетентність як ресурс життєвої активності. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. Київ : Інститут соціології НАН України, 2017. С. 264–274.

Сенашенко В. С., Кузнецова В. А., Кузнецов В. С. О компетенциях, квалификации и компетентности. *Высшее образование в России*. 2010. № 6. С. 18–26.

Федулова М. А. Формирование специальной компетенции будущих педагогов профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; 13.00.08; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008. 38 с.

Хорешман В. С., Черноморова О. Н. Измерение учебно-познавательной компетентности студентов и аспирантов неязыковых специальностей в области изучения иностранного языка. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27138>.

Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.

Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. *Педагогика*. 1997. № 2. С. 21–29.

Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. *Сибирский учитель*. 2007. № 6. С. 5–15.

Щербакова Л. И., Коренюгина Т. Ю., Иваненко Н. С. Развитие профессиональных компетенций инженерных кадров: современный взгляд, продуктивные технологии. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. № 11(1). С. 201–204.

Юнчик В. Формування професійної компетентності студентів – майбутніх педагогів – в умовах реалізації Болонського процесу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (Розділ І). Теорія та історія педагогіки*. 2013. № 7. С. 9–14.

Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва, 1975. С. 89–105.

Gervais J. The operational definition of competency based education. *Competency based education*. 2016. Volume 1, Issue 2. p. 63–110. doi.org/10.1002/cbe2.1011.

Lassnigg L. Competence-based education and educational effectiveness. A critical review of the research literature on outcome-oriented policy making in education. Sociological Series. Institute for Advanced Studies, Vienna, 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/307942392_Competence-based_Education_and_Educational_Effectiveness. doi:10.1007/978-3-319-41713-4_31.

McLeod S. Dispositional vs Situational Attribution. 2012. URL: <https://www.simplypsychology.org/attribution-theory.html>.

Sullivan A. Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*. 2012. № 35(4). p. 893–912. doi: 10.1017/S0038038501008938.

Vanderbeeken R., Weber E. Dispositional explanations of behavior. *Behavior and Philosophy*. 2002. № 30. pp. 43–59.

REFERENCES

- Baydenko, V. I. (2005). *Competency-based approach to designing state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues)*. Moscow: Research Center for the Problems of Quality of Training of Specialists [in Russian].
- Bershadskaya, M. D., Serova, A. V., Chepurensky, A. Y., & Winter, E. A. (2019). Competency-based approach to assessing educational results: the experience of Russian sociological education. *Higher education in Russia*, 2, 38–50 [in Russian]. doi:10.31992/0869-3617-2019-28-2-38-50.
- Bogacheva, L. S. (2012). Competence and competency as a conceptual and terminological problem. *Actual issues of modern pedagogy: materials of the II Intern. scientific conf.* (Ufa, July 2012). Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2556> [in Russian].
- Fedulova, M. A. (2008). Formation of special competence of future teachers of vocational training. *Extended abstract of Candidate's abstract*. Grew up. state prof. Univ [in Russian].
- Glebova, N. I. (2018). Social competence of the future branch specialist in social subjective sociological discourse. *Habitus*, 6, 40–45 [in Ukrainian].
- Gutsan, L. A. (2017). Competence approach in modern education. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf [in Ukrainian].
- Law of Ukraine "On Education". (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Zimniaya, I. A. (2008). *Unified socio-professional competence of a university graduate: concept, approaches to formation and assessment*. Moscow: State Technical University; Moscow Institute of Steel and Alloys [in Russian].
- Zimniaya, I. A. (2004). *Key competencies as a result-based basis of the competence approach in education*. The author's version. Moscow: Research Center for Quality Training Specialists [in Russian].
- Xenofontova, E., & Pehova, N. (2014). Sociology of competence and model of competencies as areas of scientific and practical interest. *Bulletin of the Moscow University*, 18 (1), 194–206 [in Russian]. doi:10.24290/1029-3736-2014-0-1-194-20.
- Metaeva, V. A. (2006). Reflection as metacompetence. *Pedagogy*, 3, 57–61 [in Russian].
- Nechitailo, I. S. (2012). Poniattia prykhovanoi navchalnoi prohramy: aktualizatsiia i kontseptualizatsiia u problemnomu poli sotsiologii osvity [The concept of hidden curriculum: actualization and conceptualization in the problem field of sociology of education]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Sotsiologichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodolohiia, teoriia, metody – Bulletin of VN Karazin Kharkiv National University. Sociological research of modern society: methodology, theory, methods*, 29 (993), 176–180 [in Ukrainian]. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2012_993_29_33.
- Petrov, A. (2005). Basic concepts of competence approach as a methodological category. *Alma mater*, 2, 54–58 [in Russian].
- Reznik, G. A., & Ponomarenko, Yu. S. (2011). The competence approach as a factor of success of the future specialist in the labor market. *Alma mater*. 2011. No. 8. pp. 52–55 [in Russian].
- Ruchka, A. O. (2017). Competence as a resource of vital activity. *Ukrainian Society: Monitoring Social Change*. (pp. 264–274). Kyiv: Institute of Sociology, NAS of Ukraine. [in Ukrainian].
- Senasheenko, V. S., Kuznetsova, V. A., & Kuznetsov, V. S. (2010). On competencies, qualifications and competencies. *Higher education in Russia*, 6, 18–26 [in Russian].
- Khoreshman, V. S., & Chernomorova O. N. (2017). Measurement of educational and cognitive competence of students and post-graduate students of non-linguistic specialties in the field of studying a foreign language. *Modern problems of science and education*, 6. Retrieved from <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27138> [in Russian].
- Khutorskoy, A. V. (2002). Key competencies and educational standards. *Eidos*, 2, 58–64 [in Russian].
- Choshanov, M. A. (1997). Didactic design of flexible learning technology. *Pedagogy*, 2, 21–29 [in Russian].
- Shadrikov, V. D. (2007). Basic competencies of pedagogical activity. *Siberian teacher*, 6, 5–15 [in Russian].
- Shcherbakova, L. I. Korenyugina, T. Yu., & Ivanenko, N. S. (2015). Development of professional competencies of engineering personnel: a modern view, productive technologies. *Humanities, socio-economic and social sciences*, 11 (1), 201–204 [in Russian].
- Yunchik, V. (2013). Formation of professional competence of students – future teachers – in the conditions of realization of the Bologna process. *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University (Chapter I). Theory and history of pedagogy*, 7, 9–14 [in Ukrainian].
- Yadov, V. A. (1975). About dispositional regulation of social behavior of an individual. *Methodological problems of social psychology*. (pp. 89–105). Moscow [in Russian].
- Gervais, J. (2016) The operational definition of competency based education. *Competency based education*, 1 (2), 63–110. doi:10.1002/cbe2.1011.
- Lassnigg, L. (2015) Competence-based education and educational effectiveness. A critical review of the research literature on outcome-oriented policy making in education. Sociological Series. Institute for Advanced Studies, Vienna. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/307942392_Competence-based_Education_and_Educational_Effectiveness. doi:10.1007/978-3-319-41713-4_31.
- McLeod, S. (2012). *Dispositional vs Situational Attribution*. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/attribution-theory.html>.

Sullivan, A. (2012). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912. doi: 10.1017/S0038038501008938.

Vanderbeeken, R., & Weber, E. (2002). Dispositional explanations of behavior. *Behavior and Philosophy*, 30, 43–59.

Нечітайло Ірина

Доктор соціологічних наук, доцент

Харківський національний університет внутрішніх справ

Email: nechit@ukr.net

Nechitailo Iryna

Doctor of Sociological Sciences, Full Prof.

Kharkiv National University of Internal Affairs

ORCID: 0000-0002-0656-0370

Борюшкіна Оксана

Кандидат соціологічних наук, доцент

Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва

Email: psuh@ukr.net

Boriushkina Oksana

Candidate of Sociological Sciences, Assoc. Prof.

Kharkiv National Agrarian University named after V.V. Dokuchaev

ORCID: 0000-0002-6726-5113

Цитування: Нечітайло, І., & Борюшкіна, О. (2020). Компетентностный подход к образованию: социологическая концептуализация сквозь призму диспозиционной теории. *Науково-теоретичний альманах «Грані»*, 23 (12), 47–57. doi: 10.15421/1720111

Citation: Nechitailo, I., & Boriushkina, O. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid do osvity: sotsiolohichna kontseptualizatsiia kriz pryzmu dyspozytsyonnoi teorii [Competence-based approach to education: sociological conceptualization through the prism of dispositional theory]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 23 (12), 47–57. doi: 10.15421/1720111

Стаття надійшла / Article arrived: 08.11.2020

Схвалено до друку / Accepted: 16.12.2020